

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR PELA VIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Rosemary Lapa Oliveira*
Luciene Souza Santos**

Resumo: Este artigo resulta de ações desenvolvidas em componente de 45h, em um curso de pós-graduação (mestrado e doutorado), em 2018. Foram ouvidos dezenove estudantes matriculados no componente, sobre a sua formação leitora e como ouvinte de histórias, dialogando com suas experiências, enquanto docentes, buscando entender: qual a constituição leitora de mediadores de leitura? Para alcançar resposta a essa pergunta, a escuta sensível foi usada como dispositivo metodológico de produção das informações, registradas, em diário de campo, além da escrita individual de memorial. O objetivo geral foi a descrição de mediações que se estabelecem em sala de aula, no processo de enleituramento, através da oralidade da contação de histórias. Os resultados apontaram para reflexões pedagógicas de abordagem da oralidade, como prática em aulas com crianças, jovens, adultos e idosos. A pesquisa teve ancoragem, principalmente em: Soares (2004); Orlandi (2003) e Oliveira (2018).

Palavras-Chave: Formação de professores. Contação de histórias. Práticas docentes. Oralidade

LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO LECTOR POR LA VÍA DE LA CUENTA DE HISTORIAS

Resumen: Este artículo es el resultado de acciones desarrolladas en un componente de 45 horas en un curso de posgrado (maestría y doctorado), en 2018. Diecinueve estudiantes inscritos en el componente fueron escuchados en su capacitación en lectura y como oyentes de historias, dialogando con sus experiencias como docentes, buscando comprender: ¿cuál es la constitución de lectura de los mediadores de lectura? Para alcanzar respuesta a esa pregunta, la escucha sensible se utilizó como dispositivo metodológico de producción de las informaciones, registradas en diario de campo, además de la escritura individual de memorial. El objetivo general fue la descripción de las mediaciones que se establecen en el aula en el proceso de enrutamiento a través de la oralidad de la cuenta de historias. Los resultados apuntaron a reflexiones pedagógicas de abordaje de la oralidad como práctica en clases con niños, jóvenes, adultos y ancianos. La investigación tuvo anclaje principalmente en: Soares (2004); Orlandi (2003) y Oliveira (2018).

Palabras clave: Formación de profesores. Cuenta de historias. Prácticas docentes. Oralidade

* Pós doutora em educação, doutora em educação, mestre em letras e linguística, graduada em letras. Professora Titular da graduação e da pós graduação do Departamento de Educação – Campus I UNEB, líder do Grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Formacceinfancia, linguagens e EJA.

** Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999) e Especialista em Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa pela mesma instituição (2002). Concluiu o Doutorado em Educação em 2013 e o Mestrado em Educação em 2005 pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Poéticas Orais e atua também como Contadora de Histórias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Leitura, Oralidade, Literatura Oral, Literatura Infantil e Educação a Distância.

THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT READER BY THE ROUTE OF STORYTELLING

Abstract: This article is the result of actions developed in a 45-hour component in a post-graduate course (master's and doctorate), in 2018. Nineteen students enrolled in the component were heard on their reading training and as a listener of stories were heard, dialoguing with their experiences as teachers, seeking to understand: what is the reading constitution of reading mediators? In order to answer this question, sensitive listening was used as a methodological device for the production of information, recorded in a field diary, in addition to individual memorial writing. The general objective was to describe mediations that are established in the classroom in the process of enlightenment through the orality of storytelling. The results pointed to pedagogical reflections of orality approach as practice in classes with children, youth, adults and the elderly. The research had anchorage mainly in: Soares (2004); Orlandi (2003) and Oliveira (2018).

Keywords: Teacher training. Storytelling. Teaching practices. Orality

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

A oralidade tem sido uma abordagem ainda pouco desenvolvida nas aulas de línguas, nas escolas de Educação Básica. Essa realidade não é muito diferente no ensino superior, geralmente guiado por produções acadêmicas escritas, dentro de um limite de gêneros textuais acadêmicos. Se, nesses espaços a oralidade, não se encontra muito espaço, na pós-graduação, seja de viés profissional ou acadêmico, timidamente esse aspecto tem sido abordado.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, no Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que oferece curso de mestrado e doutorado, em que ~~no qual~~ a disciplina optativa (tópicos especiais da linha: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador) “Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor” aborda a constituição do sujeito leitor. A disciplina trabalhava pela via da literatura oral, notadamente a contação de histórias, discutindo as especificidades dessa arte ancestral e cultural, muito forte em povos africanos e indígenas, inclusive do Brasil, como também entre outros povos do mundo inteiro.

Essas discussões são permeadas por reflexões no campo da docência e a maioria dos estudantes, que procuram o curso e frequentam tal componente, é docente, na

Educação Básica ou Superior. Sendo assim, as discussões encaminham-se para a importância do resgate dessa arte ancestral, no sentido de inseri-la em ações pedagógicas, implicando em práxis que considere: a oralidade, a literatura de forma ampla e a leitura na formação cidadã. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram estudantes especiais, isto é, estudantes ainda não regulares do curso. Dos dezenove, três pleiteavam entrar no curso de doutorado e os demais no curso de mestrado. Dois exerciam, à época, atividades em nível superior, quatorze atuavam na educação básica e três não atuavam na educação formal, ainda. Todos anuíram oralmente sobre o uso das informações de pesquisa, uma vez que as informações resultam de estudos de Revisão Sistemática. Segundo a resolução brasileira¹, não passam por avaliação do Sistema CEP/CONEP, mesmo que a pesquisa envolva seres humanos, os seguintes casos:

- Estudos de Gestão e Melhoria de Processos: estudos em que o foco está voltado a melhoria de um processo já existente no setor ou entender as práticas de gestão do ambiente. Vale ressaltar que nestes estudos, o objeto de avaliação não é o ser humano e sim informações administrativas do local a ser analisado.
- Validação de Técnicas: se refere a estudos que necessitam validar um determinado equipamento utilizando amostras biológicas. Quando o objetivo é apenas validar a técnica a ser desenvolvida, sugere-se utilizar material biológico excedido que será descartado. Nestes casos, não há necessidade de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa.
- Estudos de Metanálise e Revisão Sistemática: As revisões sistemáticas são estudos que analisam e integram criticamente toda a informação exaustivamente coletada, proveniente de investigações primárias sobre um problema específico não resolvido definitivamente pelos estudos primários. [...] As revisões sistemáticas podem ser qualitativas ou quantitativas (metanálises) [...].

Os dezenove participantes do componente, colaboradores de pesquisa foram ouvidos sobre a sua formação leitora e como ouvinte de histórias, dialogando com sua experiência docente e apresentamos as reflexões surgidas, a partir dessa experiência. Para tanto, guiamo-nos pela pergunta de pesquisa: qual a constituição leitora de mediadores de leitura? Para alcançar resposta a essa pergunta, a escuta sensível foi usada como dispositivo metodológico de produção das informações, acerca do papel da contação de histórias, como literatura oral, na constituição de sujeitos leitores, além de

¹ Disponível em <https://portal.uneb.br/comitedeetica/regimento-cep-resolucoes/>. Acesso em 07 jun 2020

escrita de memorial individual, envolvendo a leitura e a contação de histórias. Cabe salientar que todas as pessoas presentes estavam cientes dos objetivos didáticos e de pesquisa da escrita memorialista.

Os objetivos perseguidos foram: realizar um levantamento em uma turma de formação de professores em nível de pós-graduação sobre a sua constituição leitora de textos literários; analisar os fatos vivenciados na infância desses professores, especialmente sobre os momentos fundantes em que o evento da contação de histórias marcou a memória de afetos desses sujeitos e colaboraram para a sua constituição leitora; descrever os momentos de mediações de leitura que se estabelecem em sala de aula no processo de enleituramento.

Os resultados apontaram para variados meios de contato com a literatura, tais como televisão, escola, visitas a bibliotecas públicas ou bancas de revistas. Geralmente esse contato foi com a família ou comunidade. Além de apresentar que, embora nem todas as pessoas terem contato com a contação de histórias na família, boa parte teve essa experiência ainda na infância e consideraram que essa experiência foi produtiva para sua constituição leitora.

Na próxima seção, discutimos os conceitos de leitura, letramento, enleituramento e texto memorialístico, notadamente como dispositivo de produção de informação relevante para o debate sobre a constituição leitora. Depois, apresentamos a produção de informações da pesquisa e, por fim, ~~apresentamos~~ algumas ideias a título de conclusão.

Leitura e oralidade

Poucas coisas nos distanciam dos outros animais vivos neste planeta. A leitura nos aproxima de todos eles, pois, igual a todos os outros animais com os quais compartilhamos esse ecossistema, somos seres de leitura. Lemos o mundo, antes mesmo de nele respirar. Lemos por necessidade de nos mantermos vivos.

Certamente que aqui não se está falando da leitura estritamente da palavra escrita, leitura de decodificação do código linguístico, como se convencionou reduzir o

significado de ler. A leitura aqui referida é a leitura freireana, leitura de mundo, leitura do mundo, leitura no mundo. Leitura das gentes e suas culturas, da natureza e de seus textos, leitura do olhar, do sentimento, da vestimenta e do dizer. A leitura de ser e estar, no mundo. (HEIDEGGER, 2005).

Essa leitura, quando se permite ser autônoma, intercristica e situada, segundo Oliveira (2018), redonda no enleituramento termo cunhado, durante pesquisa de doutoramento². Segundo ainda Oliveira (2018, p. 10-11), esse termo dá conta da capacidade humana de tornar-se leitor, tendo, na leitura, uma ação que é contínua e ampliada, a cada contato com o contexto pessoal e com a materialidade do discurso (escrito, oral, imagético, gestual, etc.) com o qual interage quem lê. O enleituramento pertence, exclusivamente, até onde conhecemos sobre os animais, à espécie humana, classificada como *sapiens*, por outros como *ludus*, mas que é, efetivamente, e acima desses outros, *narratores*, uma vez que, por palavras faladas ou escritas ou desenhadas ou gesticuladas, produz literatura.

Enleituramento é, segundo a autora, uma capacidade humana e inata de tornar-se leitor, leitora de mundo. A questão de ser inata não descarta a ideia de mediação pedagógica, pois, destaca essa autora, não pode se restringir ao deciframento do código linguístico, nem ao interesse em desenvolver o gosto pela leitura, o desejo de ler, ou imputar a leitura à condição de prazer. Ao contrário, o trabalho docente, nesse aspecto, torna-se importante no sentido de mediar a constituição de leitores, apresentando-lhes possibilidades de ler o mundo, ampliar repertório argumentativo e discursivo, no sentido de ampliar subsídios de cidadania plena, sendo capaz de provocar ajustes subjetivos e sociais.

Nesse sentido, a leitura é intercristica, quando considera possibilidades, sem fundamentá-las apenas em crenças endógenas. É autônoma, como assevera Freire (1988), quando se torna processo de elaboração, reelaboração e criação, recriação constante de si, no mundo, e é situada, no sentido de saber-se parte de um contexto local e, também, global. Essas características associadas à leitura e, mais especificamente ao leitor, apresentam uma forma complexa de ler, que redonda numa forma complexa de mediar a leitura.

² Transformada em livro: OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A Pedagogia da Rebelião e o Enleituramento. No prelo. Editora Appris, 2019.

Assim, ler não pode ser ação que se restrinja à decodificação do código linguístico, nem ações cotidianas e ordinárias, apenas. É pouco para a natureza humana. Ler, para *homos narratores* que somos, precisa ser ação de enleituramento. Na situação de docência, a mediação da leitura, que promove ações de enleituramento, provocam ações de sujeição, de assunção de posicionamento ativo diante do texto, considerando o diálogo que se estabelece entre sujeito leitor e sujeito autor, sem, com isso, discordar do conceito de assujeitamento, tão caro à análise do discurso. (ORLANDI, 2007).

A noção de sujeito leitor ancora-se na condição apresentada pela gramática, em que o sujeito é o responsável pela ação produzida. Assim, quem lê não pode ser um objeto da leitura, no sentido de seguir ou obedecer ao que está escrito, entendendo isso como uma impossibilidade mesmo do ser humano, por conta de sua autonomia. Então, leitor é quem se faz sujeito de sua leitura, quem a ela dá sentidos e reavalia os seus próprios sentidos, no processo de leitura. Assim, assumimos a ideia de que ler não se restringe ao código linguístico, ideia que se ampara em Freire (1988), extrapola para o que Soares (2004) nomeia de letramento, para o que Rojo (2012) contribui com as discussões sobre multiletramentos e vai além, interagindo com a ideia de enleituramento, já apresentada.

Na situação da oralidade, quando o texto é veiculado por outro corpo humano, segundo Sisto (2012, p. 101), o corpo não pode se limitar a ilustrar as palavras que são ditas, sob o risco de redundâncias insuportáveis e, continua o autor,

O corpo tem papel fundamental na transposição da história escrita para a narração oral. Sem a possibilidade de voltar ao texto e reler um trecho mal compreendido ou que passou despercebido, sem os sinais gráficos de pontuação, as divisões de parágrafos, o apoio das ilustrações e, mais, a imposição de um outro ritmo que é o do contador e da leitura que ele faz da história que conta, o ouvinte da história tem que receber do contador um todo elaborado e minimamente controlado, para que o ato de ouvir histórias ultrapasse o mero entendimento do texto narrado e alcance a fruição (ibdem).

Sendo a mais ancestral forma de dizer e de produzir textos intencionais e lúdicos, a oralidade é um importante veio de estudo da leitura e um caminho profícuo para o enleituramento.

A literatura oral tem no ouvinte, seu leitor apurado, capaz de elaborar imagens mentais, conforme o contador desenvolva a narrativa. E, para que essa mediação seja de enleituramento, conforme aqui se vem defendendo, é preciso privilegiar a fruição, momento de ouvir e deliciar-se com o que foi ouvido. Um diálogo provocado pelo ouvinte pode ser bem-vindo, mas o silêncio após a narrativa também o é. Para ações docentes, isso pode parecer difícil e longe das expectativas acadêmicas, mas coaduna com a ideia de literatura modo geral e faz todo o sentido com a literatura oral, na qual, conforme Sisto nos lembra acima, não há como voltar, ao texto a não ser pela memória. E é justamente na memória, na qual nos deteremos mais adiante, em que reside todo o processo de diálogo com o texto oral. Nela, o sujeito leitor/ouvinte se ancora para dar significados ao texto ouvido.

De acordo com Souza (2010, p.9), “literatura é antes de tudo engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza”. A literatura oral tem sido tratada como literatura menor, mas é arte, é cultura, um grande encontro com o belo. Ela detém, por ser literatura, elementos fundamentais para que o sujeito seja capaz de compreender a si, compreender o meio ao qual pertence, construindo conhecimentos sólidos para entender o mundo a sua volta.

É nessa condição de leitura, considerada de forma ampla, de leitor, atrelado à essa noção a ideia de sujeito autônomo, intercrítico e situado e de enleituramento que entendemos essa condição, não só humana, mas intrinsecamente humana, que é a leitura.

Docência e contação de histórias

A principal função da escola é letrar, posto que seja o principal instrumento de cidadania. Isso é ponto pacífico para quem estuda o letramento. Soares (2004) foi a pesquisadora que trouxe, para o Brasil, a ideia de letramento, um aspecto da educação que ocorreu, curiosamente, conforme ela relata, em um mesmo momento histórico, na década de 1980, do século XX, em sociedades distanciadas do ponto de vista da geografia, da estrutura social e cultural, com estruturas educacionais bem distintas. Mas, a autora reflete que, parece que havia, de modo comum, um desejo guiado pela

necessidade educacional de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de decodificar e codificar o código linguístico, conforme era ação corrente nas escolas daqui e de outros lugares em seus sistemas educativos.

O termo letramento, no Brasil, atrelou-se à alfabetização, pois os contextos e causas das discussões sobre o nível de competências de leitura e de escrita da população, em países já desenvolvidos, se difere do Brasil, país ainda em desenvolvimento. Segundo ainda Soares (2004), a diferença fundamental está no grau de ênfase posto nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e na aprendizagem do sistema de codificação e decodificação do código linguístico. Nos países desenvolvidos, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante. Diante da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva e competente, nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

No Brasil, o movimento se deu vinculado à aprendizagem inicial do domínio do código linguístico, desenvolvendo-se, basicamente, a partir de um questionamento do conceito de alfabetização, mesclando os conceitos de alfabetização e letramento superpondo-os e confundindo-os. Daí nasce a ideia de enleituramento, anteriormente descrito, termo não muito difundido no Brasil, mesmo porque estamos ainda longe de resolver problemas prementes ligados ao analfabetismo. Ainda assim, encontramos já algumas produções acadêmicas que fazem referência ao termo, mostrando a sua real necessidade.

A mediação da leitura, na perspectiva do enleituramento, é uma metodologia de ensino que rejeita qualquer forma de silenciamento, em que a constituição de si passa pela ação-reflexão da filosofia de ser no mundo. O poder da palavra se distribui de forma equânime entre os sujeitos sociais que exercessem o seu poder político de cidadãos de forma ativa, nesse caso: docentes e discentes.

A noção de silenciamento aqui tratada é derivada da política de silêncio, descrita por Orlandi (2007), a qual foi desmembrada em: silêncio constitutivo – para dizer, é preciso não-dizer, ou uma palavra, apaga, necessariamente as “outras” palavras; e o

silêncio local, referente à censura propriamente dita – aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura. O silenciamento, segundo essa autora, é uma categoria linguística que pode ser considerada, tanto como retórica da dominação (a da opressão – no sentido de calar, evitando o que não se quer discutir, questionar), quanto à retórica do oprimido (a da resistência – no sentido de calar quando o outro quer ouvir, ou, até mesmo, trazer outras falas indesejadas), ou seja, neutraliza interação. Neste silenciamento podemos perceber, através do relato (memorial 9) em que se vê descrito o fato de que, durante a educação infantil, no então chamado Jardim de Infância, a cursista ~~relata~~ diz que desejava aprender a ler, mas a sua professora não permitia escrita, por estarem na pré-escola. Então, ~~que~~ ela levava, para onde ia, um papel e uma caneta, e copiava as letras escritas, mesmo lá no tal “Jardim de infância”.

Para uma pedagogia do enleituramento, o silenciamento não é desejado, pois é estéril em produção de sentidos, uma vez que controlado pelo discurso pedagógico autoritário, no qual, segundo nos ensina Orlandi (2003, p. 15-16), não existem interlocutores, mas um agente exclusivo do dizer, o que resulta na polissemia contida, gerando o comando e, conseqüentemente, uma obrigação de obediência. Nesse tipo de discurso, muito comum na escola, segundo essa autora e conforme as experiências nos mostram, a interação fica prejudicada, pois a polissemia é contida, provocando mais inculcação que aprendizado. Esse tipo de discurso acaba por provocar sempre resistência, por desconsiderar o outro na interação. O que acontece é que essa resistência, na sala de aula, prejudica a importante mediação, que deve ser feita pelo (a) docente, na interação sujeito leitor e sujeito autor, para que haja enleituramento.

Uma vez rompida a circularidade do discurso pedagógico, como assevera Orlandi (2003), é preciso que o discurso autoritário seja substituído pelo discurso polêmico, no qual os interlocutores assumem seus papéis, sem a hierarquia do comando, sem um agente exclusivo do dizer, quando interlocutores sentem-se à vontade para apresentar suas interpretações, conforme suas vivências, suas histórias acumuladas, ou seja, quando há interação, quando os sujeitos da linguagem tomam a palavra e produzem textos próprios, intercíticos, autônomos e situacionados. Mesmo considerando que todo texto é o resultado de outros tantos textos, o sujeito leitor, nessa perspectiva, faz a escolha consciente e crítica do texto ao qual vai engajar-se.

Para que esse tipo de mediação ocorra, é preciso que a voz dos sujeitos de interação sejam franqueadas e encorajadas, considerando os modos como resolvem as situações em que se colocam para entendimento, no caso em estudo, a leitura de texto da literatura oral em sua materialidade, com suas nuances, sem precisar que a leitura seja ampla e completa, dado à impossibilidade, por conta da característica de incompletude da linguagem e da situação mesmo de sala de aula a que o sujeito leitor está exposto.

Para tanto, a escuta sensível foi usada como dispositivo metodológico de produção das informações acerca do papel da contação de histórias, como literatura oral, na constituição de sujeitos leitores. A escuta sensível é um dispositivo metodológico que exige, segundo Rinaldi (2012, p. 125), uma profunda consciência e a suspensão de julgamentos apriorísticos e requer consciência e capacidade de superação das sensações de vazio e precariedade, que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. Assim, escutar significa ficar ao lado de e pôr-se aberto a. Rinaldi (2012, p. 125), afirma que a escuta é premissa de qualquer relação de aprendizado: “é determinado pelo sujeito aprendiz e toma forma na mente desse sujeito por meio de ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédios da representação e da troca”.

No contexto de escuta, são asseguradas as legitimidades do dizer, considerando interpretações várias de uma questão particular. Nessa perspectiva e com essa metodologia de escuta sensível, foi realizado o levantamento em uma turma de formação de professores, em nível de pós-graduação, sobre a sua constituição leitora de textos literários para que, buscando as reminiscências de sua própria constituição leitora, refletissem sobre as mediações que se estabelecem em sala de aula.

Das dezenove pessoas pesquisadas e que estavam participando da aula que faz parte do curso de pós-graduação, o qual se propõe discutir a contação e histórias e a leitura na constituição do sujeito leitor, três não estavam diretamente na situação de docência, mas desejavam nela se inserir, os demais eram professores das redes pública, particular e terceiro setor. Alguns pleiteando o mestrado, outros pleiteando o doutorado, uns recentemente saídos da graduação, outros já profissionais com anos de ensino.

Todas essas 19 pessoas, para efeitos de pesquisa, serão tratadas como estudantes, usando a palavra E, seguido de número, mas nem todos os depoimentos orais foram considerados por efeitos de pesquisa. Como o foco da pesquisa está em investigação primária, informações de gênero, etnia, formação específica e outras mais, embora seja dada a elas a relevância que encerram não se apresentam neste texto por se tornarem irrelevantes para a análise dos resultados. Além disso, são apresentados os textos escritos como Memorial, seguido de número pelos mesmos motivos já expostos.

A todas essas pessoas foi dada a tarefa de, diante do texto de Elias José “Memória, Cultura e Literatura” (JOSÉ, 2012, p. 9-11), produzir texto memorialístico sobre a sua própria constituição leitora. A maioria escreveu texto narrativo argumentativo, mas teve texto poético e narrativo descritivo também, inclusive um gênero missivo, conforme trechos que seguem:

Salvador, 30 de agosto de 2018
Aos cuidados da leitora que há em mim
Querida leitora que há em mim,
Esta carta foi a maneira que encontrei de rememorar a sua trajetória até se esconder no véu das atribulações e desafios da vida. Sei que você está ávida por se libertar e seguir seu caminho leitor! (memorial 7 – trecho, 30/08/2018)

Uma senhora faladeira...

Dona Elza, uma senhora
Extremamente faladeira
Gosta de contar histórias
Tem sempre uma para ilustrar
Se deixar, fala a tarde inteira
(memorial 8 – trecho, 30/08/2018)

Das dezenove pessoas que socializaram suas lembranças, doze reportaram terem tido contato com a contação de histórias quando criança e que essa foi uma influência marcante em sua constituição leitora, como é possível perceber no depoimento de estudantes 1: “o prazer de ler me conectou a pessoas, lugares, situações que contribuíram para minha formação como ser humano que sou hoje: potencialmente implicada, socialmente e sempre aprendiz”. (depoimento colhido durante aula em 23 ago 2018).

Associado a isso, outros meios de contato com a literatura foram citados, tais como televisão, escola, visitas a bibliotecas públicas ou bancas de revistas. Geralmente esse contato foi com a família ou comunidade, apenas três reportaram o gosto pela leitura literária nascida da escola e apenas uma pessoa reporta ter contato com a contação de histórias na escola, de modo lúdico e encantador, conforme pode-se perceber no depoimento de estudante 2: “foi na escola, através de uma jovem professora, que nasceu em mim o desejo pela leitura, pois ficava encantada com os contos contados por ela como Pinóquio, Branca de Neve, entre tantos outros” (depoimento colhido durante aula em 23 ago 2018). Durante o processo de escuta, ela esclareceu que a professora não lia, mas contava esses clássicos.

É amplamente aceitável e historicamente, mesmo ancestralmente, justificado que o contato com a literatura oral nasça no seio da família ou da comunidade, mas causa estranheza esse repertório não caminhar, também, na escola, haja visto seu potencial de desenvolvimento da oralidade, para não dizer todas as outras situações envolvidas no ato de contar. Além disso, quando comparamos com a literatura escrita, o mesmo não acontece, ou seja, da mesma forma que houve incentivo à constituição leitora através de leitura de livros escritos em casa, houve também na escola. Daí que podemos inferir que a literatura oral não tem sido caminho de constituição de leitor na escola.

Com os sujeitos dessa pesquisa, os caminhos empreendidos rumo à formação leitora foram diversos. Mas, todos apontaram para o mesmo lugar, quando apresentaram os seus relatos de memória e os afetos contidos neles: a certeza de que a contação de histórias ou a leitura de textos literários, desde muito cedo, são elementos imprescindíveis para a efetivação do desejo de ler.

Contação: memória e afetos

Contar nossa história, falar de si, é compartilhar a própria experiência com o outro e, a princípio, quando isso é feito com a história de vida de cada um, esse mecanismo funciona como uma engrenagem que movimenta tanto a escuta de si quanto

a do outro, num exercício de “escuta sensível”. (BARBIER, 1998). Segundo Macedo (2000, p. 199), “ao se utilizar do dispositivo da ‘escuta sensível’, não basta contextualizar o sujeito pesquisado, é preciso, antes de tudo, vê-lo como um Ser que tem uma qualidade e um imaginário criador”. E essa foi a impressão que tivemos ao ouvir as memórias afetivas narradas pelos atores desta pesquisa, quando foram convidados a falar sobre as histórias que lhes eram contadas, o contexto em que essas narrativas eram suscitadas e os contadores de histórias que davam voz a elas. Esse encontrar-se provocou, nos ouvintes dessa experiência supracitada, uma viagem ao passado, ao tempo de seus acalantos, de suas escutas de histórias vindas de onde vieram, formadoras de suas fantasias e, quem sabe, de seus medos, fundantes de seu eu mais profundo. Esse processo de exposição de lembranças, não aconteceu de imediato: foi preciso que o primeiro se arriscasse nesse movimento de desvelamento. A partir do primeiro “corajoso”, outros e mais outros fizeram coro com seus pontos de convergência, divergência, surpresas, saudades, choros. E isso não se esgotou, pois, até o último dia de “encontros”, reminiscências eram apresentadas.

Bastava que alguém começasse a contar o enredo de uma história marcante, ou que declamasse versos, trovas e trava-línguas, que cantasse uma cantiga de roda ou um acalanto para que outra pessoa se reconhecesse nas mesmas experiências. Os contos e causos da roça fizeram eco entre aqueles que viveram a infância em cidades do interior. A figura dos avós contadores também reverberou entre os muitos sujeitos desta pesquisa, assim como os clássicos ouvidos nas escolas de Educação Infantil. Uma experiência puxava a outra, e a atenção e o silêncio expressavam toda a emoção que aqueles momentos representavam para o grupo. Não era um simples exercício de escutar e olhar: eles viviam o que a narrativa provocava em cada um – com espaço para choros e risos.

Diante da experiência de trazer à tona a memória afetiva de histórias e contadores que deixaram marcas, o grupo compreendia que escuta e narrativa são de natureza formativa, produzem reflexão, mas produzem, também, afagos, sensações, pois “sentimento ilhado, morto e amordaçado, volta a incomodar”³ e se revelam em gestos, silêncios, lágrimas, voz embargada e toda sorte de expressão d’alma.

³ Trecho da canção “Revelação” dos compositores Clodomir e Clodô, interpretada por Fagner.

Essa atividade marcante ultrapassou a natureza cognitiva, consolidando-se numa experiência agregadora de interação e entrega. O esforço intelectual e ficcional, promovido durante a rememoração, abriu um espaço de intersubjetividades, que possibilitou a quem narrava uma compreensão de si e do outro. Houve, ali, um exercício de escuta do outro através de si, um entrecruzamento de enredos, fatos, personagens que desencadearam um autoconhecimento e a expansão do nível reflexivo do grupo.

Já início por afirmar que a minha atual relação com a contação de histórias ocorreu meio ao acaso. Ao escolher a disciplina Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor, o meu foco estava muito mais no trecho “leituras na constituição do sujeito leitor”. Antes de se iniciarem as aulas, não me dava conta de que a contação de histórias tem uma relação tão direta e importante com um aspecto das aulas de língua portuguesa pelo qual tenho me interessado fortemente nos últimos dez anos – a leitura fruição ou por prazer. Hoje compreendo plenamente que a contação de histórias é mais uma das facetas do processo do sujeito leitor, inclusive o sujeito leitor que almejo ajudar a formar: aquele que escolhe suas leituras e as faz por deleite. (Memorial 1, 29/10/2018)

Com o exercício de rememorar a relação que estabeleceram no passado com as histórias e seus contadores, os colaboradores desta pesquisa se aproximaram e passaram a conhecer melhor o outro, através dos fatos fundantes que marcaram a vida de cada um, especificamente os que retratam a relação daquele narrador-ouvinte, ao escutar histórias do outro e recontar histórias de si. Ao dar espaço ao outro, foram reveladas experiências que se assemelharam e que ajudaram esses sujeitos a buscar, na memória, contextos fundantes de aprendizagem das narrativas:

Perceber o mundo mágico das histórias e como elas contribuem de forma significativa na construção desse sujeito é maravilhoso! Desde sempre me encantei com o mundo mágico das histórias que começaram a aguçar em mim as mais lindas lembranças e materializar os mais divertidos e diferentes mundos, sendo significativas todas as histórias e as suas contribuições na construção do cidadão e do sujeito leitor. Tudo isso foi aguçado na infância, quando a minha “pró Nena”, da educação infantil, lia histórias com ternura, carinho e cheia de significados. Assim, o gosto pela leitura e por ouvir histórias foi só aumentando. (Memorial 2, 29/10/2018)

Aqui, a verossimilhança foi exercitada: as histórias ouvidas para conter o medo, ao mesmo tempo, provocavam o medo e davam a seus ouvintes a oportunidade de solicitar que o contador contasse a mesma história muitas e muitas vezes. Tal como o poeta fingidor dos versos de Pessoa, assim também esse “professor-contador de histórias”, em pleno processo de formação continuada, experimentou as percepções “do velho esquema aristotélico do mundo como um duplo e como lógica mediada pela construção do logos” (SANTOS, 2003, p. 6), onde:

Verossimilhança ainda é, e creio que será por muito tempo, a expressão da necessidade humana de reconstruir o mundo discursivamente e como expressão de sua contingência, pois o homem pode não conhecer a morte da mesma maneira, pode ter para ela diversas expressões culturais, mas certamente conhece a contingência, que procura superar como as alternativas da transcendência. Reconstruir o mundo discursivamente, seja para deduzir dele o que há de sagrado, de misterioso, seja para explicá-lo, é revelá-lo enquanto vontade de poder. Como uma hermenêutica ou como ideologia, não importa, a categoria resiste por sustentar-se na radicalidade do limite: a morte. “Narrar é resistir”, como resumiu nosso genial Guimarães Rosa no seu Grande Sertão: Veredas.

Essa rememoração deu, também, ao grupo a propriedade necessária para efetivar uma atitude de escuta capaz de acolher e compreender aquela voz que demarcava seu processo inicial de formação e apontava os precursores dessa arte em sua vida (era o irmão quem contava, ou a avó, eram as tias, as professoras e toda sorte de “gente das maravilhas” (estudante 3)):

Para refletir sobre isso é preciso me voltar para minha história. A primeira imagem que me vem: meu avô materno, o general, se sentava no chão com seus sete netos, incluindo eu, e contava histórias, rindo e sempre que podia, incluía, um a um o nome de todos os netos na história.

Tinha também uma babá de minhas primas, quando nossos pais saiam juntos, ficávamos todos com ela. A pedido de meus irmão, primas e primo contava histórias de terror. Eu ficava apavorada e ela dizia que não ia contar, mas como era minoria, me mandavam ir embora da cozinha. Eu ia para o quarto, mas a minha mente ficava na cozinha e ia criando histórias que me davam medo, então eu voltava para a cozinha, pois ao menos não ficava só. (Memorial 3, 29/10/2018)

A minha formação como sujeito-leitor foi despertada a partir das histórias contadas por meus professores nas séries iniciais, pois escola era o espaço em que eu podia vivenciar a fantasia, principalmente na época de estágios, quando ouvia histórias contadas pelas estagiárias, lembro bem de Grace Gondim. Amava esses momentos e ainda ganhava lindos livros de contos clássicos, que na época eram geralmente grandes e mais imagéticos do que verbais. Rememoro alguns como: os Soldadinhos de Chumbo, a Bela Adormecida, O Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho e outros. Gostava de dramatizar, vivi certa vez Maria Bonita, mulher forte, guerreira, me identificava. Bons momentos! Eram as histórias, às quais podia ter acesso. (Memorial 4, data)

Com isso, as pessoas que colaboraram com esta pesquisa se aproximavam também dos imaginários, das representações que ajudariam a revelar o contador de histórias, a contadora de histórias que já existia em si – que iria ganhar corpo durante as aulas – e, a partir daí, isso promoveria um espaço de crescimento, em que compartilhar memórias que revelavam cultura funcionaria como uma tentativa de combate ao perigo de “uma história única”⁴:

o conhecimento da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANTINE, 1988, p. 21)

E foram muitas as histórias que promoveram um processo de comunicação mais intrínseco ao grupo, que provocaram, nos envolvidos, a descoberta da importância de falar de si e da constituição de sua subjetividade. O “professor-contador de histórias”, a “professora-contadora de histórias” em pleno processo de formação, rememoraram as narrativas fundantes, que lhes foram contadas e refletiram sobre elas, assim como ouviram a memória afetiva do outro e passaram a entendê-la, a partir das experiências de vida e da interioridade, reveladas nas aulas de um componente curricular, que teve como mote a leitura e a literatura oral. E, quando provocados a pensar sobre o que aprenderam com o exercício de rememorar afetivamente as histórias, seus narradores e

⁴ Expressão usada no discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no evento Technology, Entertainment and Design (TED), disponibilizado no site *Youtube* (disponível em <https://youtu.be/EC-bh1YARsc>, acesso em 18 abr 2019), em que trata do perigo da história única – termo cunhado por ela – em referência à construção do estereótipo de pessoas e (ou) lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades.

contextos, eles apresentaram reflexões diversas, que perpassaram relato de contos, causos e histórias que os aproximaram de sua ancestralidade e possibilitaram a permanência “viva” desta tradição da humanidade. Por meio da Literatura Oral, foi possível para esse grupo aproximar tempos e pessoas, já que estavam imersos em um processo de interação e troca de afetos, que garante aos indivíduos um sentimento de pertença por um lugar, por um tempo, por um grupo social, por uma manifestação cultural, fortalecendo dessa forma, a construção e a reafirmação de sua identidade.

Escutar as histórias dessa turma, viver a experiência de contato com contadores de histórias diversos, conhecer o momento fundante de cada uma daquelas pessoas foram experiências que ajudaram todo o grupo a efetivar a construção das memórias de si. Com essa experiência, docentes-contadores, contadoras de histórias, em formação continuada, abriram espaço para potencialização de suas narrativas que as conduziram ao status de ficção, contribuindo, dessa forma, para que fossem desencadeadoras do desejo de narrar, narrar e narrar... Ao incorporar o contador de histórias, o professor-contador de histórias, a professora-contadora de histórias puderam se reinventar e perceber que o caminho do desejo estava aberto para as narrativas de tradição oral.

Considerações finais...

O componente curricular “Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor” teve, como mote de sua elaboração, pensar a leitura como fio condutor, no processo ensino-aprendizagem, notadamente na Educação Básica, através de discussões sobre individualidade, transubjetividade e globalização. Para isso, abordou a contação de histórias, em sua ancestralidade, até a atualidade e, por isso, levantou reflexões sobre a oralidade.

Essas discussões e reflexões, mote desta pesquisa, abordaram o campo da docência, no sentido de ressaltar a importância do resgate dessa arte ancestral, no sentido de inseri-la em ações pedagógicas, implicando numa práxis que considere a oralidade e seu papel na formação cidadã. Como parte das ações do componente, foi realizada uma roda de reflexões sobre as memórias de cada um sobre a sua constituição leitora e a contação de histórias. Para isso, ouvimos os docentes-estudantes, buscando

tencionar reflexões acerca da experiência pessoal com a literatura e, como isso, concorre para a constituição leitora de mediadores de leitura.

Os objetivos, perseguidos, através de abordagem dialógica, revelaram que a contação de histórias tem papel preponderante na formação para a leitura, notadamente a literária, uma vez que grande parte das pessoas revelou ter contato com a contação de histórias, desde sua infância, mostrando e que esse contato foi importante para a curiosidade sobre os textos escritos. A ação de contar histórias não se restringe a isso, nem pode ser vista como um momento de formação para algo, uma vez que tem valor intrínseco. No entanto, as professoras e professores que fizeram parte da pesquisa revelaram que não costumam lançar mão do recurso da oralidade da contação de histórias, em suas práticas, mas que, com o curso, reviram essa ideia e algumas pessoas reportaram ter refeito sua prática, nesse sentido. Descreveram mediações de leitura com contação de histórias para, com e entre seus estudantes. E não foram apenas experiências no campo da educação para crianças, aconteceram relatos de experiências com adolescentes de ensino médio, jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos, além das experiências terapêuticas em ambientes não formais de ensino. Além da experiência mesma de ensino através da prática de contação de histórias no próprio processo de formação em que estavam participando profissionais já em atuação nesses espaços de educação. Todas essas, práticas de oralidade envolvendo a contação de histórias que estimularam o enleituramento.

Assim, através do dispositivo de pesquisa escrita memorialística, abordando o contato com a contação de histórias e a influência em sua constituição leitora, foi possível resgatar nessas pessoas: docentes-estudantes-contadores e contadoras de histórias, a oralidade como estratégia e prática pedagógica, visando uma relação mais dialógica em sala de aula e mais prazerosa, dada a característica própria do conto de tradição oral e as sensações que eventualmente despertam.

No momento em que a literatura, seja a da tradição oral ou escrita, ganha vida com a palavra dita, o discurso circula e retoma a sua polissemia. Desse modo, o enleituramento se constitui enquanto espaço de aprendizagens variadas e imprevisíveis, dado que, a cada um, toca de modo particular. Assim, podemos inferir que a

constituição do sujeito leitor pela via da literatura oral, até mesmo com docentes na pós-graduação, se efetiva e se insurge contra o discurso autoritário, tão presente nas salas de aula, modo geral, nas várias instâncias educativas.

Referências

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In* BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005. Parte 1.

JOSÉ, Elias. **Memórias, cultura e literatura**: o prazer de ler e recriar o mundo. São Paulo: Paulus, 2012.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial**: nas Ciências Humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. Mediação da leitura: o enleituramento. *In*: DICKMANN, Ivania. (Org.). **Vozes da Educação, volume VIII**. São Paulo: Dialogar, 2018

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas-SP: Pontes, 2003

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A questão do assujeitamento**: um caso de determinação histórica. 2007. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296&tipo=1>. Acesso em: 15 set. 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos Com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. Tradução. Vania Cury. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012



SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n. 25. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

Submissão em: 19-04-2019

Aceito em: 04-08-2019